



Les spécificités des formations hybrides en langues

Elke Nissen

► To cite this version:

Elke Nissen. Les spécificités des formations hybrides en langues. ALSIC - Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, 2014, 17, non paginé. 10.4000/alsic.2773 . halshs-01346658

HAL Id: halshs-01346658

<https://shs.hal.science/halshs-01346658>

Submitted on 25 Jul 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Les spécificités des formations hybrides en langues

Blended language learning: several principles and research questions

Elke Nissen

Résumé

Les formations hybrides, qui mettent à profit le numérique tout en maintenant une forte présence humaine, occupent à l'heure actuelle une place importante au sein de l'enseignement des langues dans le supérieur. La grande variabilité de ce type de formation peut être illustrée à travers certains exemples. Les formations hybrides en langues ont néanmoins des spécificités communes, qui ont été analysées et mises en lumière à travers un certain nombre de recherches.

Abstract

Blended language learning (BLL) courses take advantage, at the same time, of their digital and distant component and of a strong human presence. Several examples illustrate the great variability of this type of courses. BLL courses have nevertheless some common specific features, that are highlighted and analyzed in the field's literature.

1. Introduction

¹ Ce texte rend compte d'une présentation plénière donnée lors du séminaire "Numérique en langues" qui a eu lieu en décembre 2013. Il correspond en même temps à une partie d'un travail qui était alors en cours, celui de la rédaction d'une habilitation à diriger des recherches, et est, dans ce cadre, à voir comme un état de l'art intermédiaire, repris de manière plus approfondie dans le texte en question. Il cherche, par ailleurs, à faire le lien entre un atelier sur les formations hybrides en langues (FHL) ayant eu lieu lors d'un premier séminaire sur le numérique dans l'enseignement des langues, s'étant déroulé l'année précédente, et celui dans lequel la présentation a eu lieu, d'où la référence à deux vidéos de présentation en ligne.

2. Quelques raisons pour mettre en place des formations hybrides en langues

² Les formations traitées ici, les formations hybrides à l'université, sont relativement récentes et se répandent depuis une quinzaine d'années environ (Docq *et al.*, 2007, cités par Deschryver, 2008 : 18) ; elles connaissent toutefois un succès grandissant dans l'enseignement supérieur (McDonald, 2014 : 215), dans toutes les disciplines et plus spécifiquement en langues. Les raisons présidant à leur mise en place sont nombreuses, et reposent toujours sur une mise à profit des avantages de chacun des deux modes qui la composent, le présentiel et le distanciel.

3 Le distanciel rend possible de multiples formes de flexibilité et de variation pédagogique, grâce aux technologies, en jouant, par exemple, sur la temporalité synchrone, en termes de moment et de durée d'accès, de rythme de travail des étudiants, et sur la diversification des ressources et activités ou encore des parcours proposés. Le fait de favoriser une exposition régulière des étudiants à la langue est également mis en avant (Tea & Carrière-Lorenzson, 2012). La flexibilité liée aux horaires et aux lieux, face à des étudiants qui partent en stage, à des chevauchements dans les emplois du temps, ou encore à des locaux surchargés, est un autre argument pour la création des formations hybrides (Reyssat, 2012). Certains recourent encore à l'hybride pour diviser les groupes d'apprenants de cours avec un effectif jugé trop important, afin de leur proposer des séances à plus petit effectif tandis que d'autres se déroulent à distance, en alternant les publics en présentiel d'une semaine sur l'autre (Guo, 2011). Certaines formations ne pourraient pas exister sans la composante distancielle, surtout si elles sont basées sur un échange en ligne avec des apprenants dans un ou plusieurs autres pays, autrement dit sur la télécollaboration (Degache & Nissen, 2008).

4 Le présentiel, quant à lui, se trouve modifié dans une formation hybride par rapport à une formation qui serait entièrement présentielle. Cela grâce à l'inscription de ces séances dans un scénario pédagogique global dans lequel, par exemple, des préparations peuvent avoir lieu en distanciel au préalable, et le travail individuel pour partie transféré à distance, ce qui permet de consacrer le temps commun à des activités collectives interactives.

3. Exemples de FHL

5 La brève description de trois FHL qui suit illustre, d'une part, ce qu'est une formation hybride en langues, et, d'autre part, leur grande diversité.

3.1. Social Protection

6 La formation *Social Protection* correspond à un module d'anglais destiné aux étudiants des différents masters de sciences humaines et sociales de l'université de Franche-Comté. D'une durée d'un semestre, elle comporte trois séances présentielles, respectivement d'une, de deux, puis de trois heures. La première est dédiée à la présentation du cours et à une entrée dans la thématique retenue, "*social protection*". La seconde séance propose un travail sur des ressources en lien avec la thématique du cours. Lors de la troisième, les étudiants font individuellement une présentation sur un sous-thème se rapportant à la thématique générale (tâche 1). À partir des notes qu'ils prennent pendant ce mini-séminaire, ils rédigent une synthèse de la thématique générale (tâche 2). Dans ce cours, se suivent ainsi, de manière logique, deux tâches principales. En ce qui concerne le distanciel, deux à trois séances de tutorat individuel par visioconférence au cours de la formation permettent un travail sur le lexique et un soutien méthodologique relatif à la préparation de la première tâche. Par ailleurs, les étudiants font, de manière hebdomadaire, des activités de compréhension de l'écrit sur des textes en lien avec la thématique (cf. Reyssat, 2012).

3.2. Enforce (English for Cities and Environment)

7 Cette formation, conçue par le service Lansad (langues pour spécialistes d'autres disciplines) de l'université Stendhal à Grenoble, se caractérise par la subdivision du mode présentiel en deux types : l'un en grand groupe (18 personnes, à raison de 20 heures) et l'autre en plus petit groupe (6 personnes, pour un total de 10 heures) fonctionnant sur le principe d'un atelier de conversation ; les deux complètent un travail individuel à distance (30 heures).

8 Ces trois formats alternent régulièrement dans le temps, et s'inscrivent dans la réalisation de tâches orales ou bien écrites ; la réalisation d'une tâche orale lors d'une séance en groupe plus restreint étant, par exemple, précédée par des activités individuelles à distance – dédiées à la compréhension de l'écrit et de l'oral, à l'acquisition de points grammaticaux et du lexique lié à la tâche –, et une séance en grand groupe. Le lien entre les différentes tâches successives est d'ordre thématique (cf. Tea & Carrière-Lorenzsonn, 2012).

3.3. Studentenleben in Deutschland (SiD)

9 L'intitulé de cette formation signifie "vie étudiante en Allemagne". Elle se déroule sur deux semestres avec chacun un scénario pédagogique distinct correspondant à 36h de temps apprenant, à raison d'un tiers en présentiel, avec des séances ayant lieu toutes les deux semaines, les deux tiers restants se déroulant de manière continue durant le semestre. Pour des raisons de longueur, je me focaliserai ici seulement sur le premier semestre qui place en son centre la réalisation, en petits groupes, de plusieurs tâches dont la logique d'enchaînement s'inscrit dans la situation traitée (fonder une colocation dans le pays cible). Les petits groupes travaillent à la fois en présentiel et à distance ; à côté de cela, les étudiants font des activités individuelles à distance, qui s'inscrivent dans l'un des trois registres suivants : elles servent la préparation des compétences nécessaires pour la réalisation des tâches, représentent un entraînement continu général, sur les compétences de compréhension par exemple, ou une activité réflexive sur les démarches d'apprentissage. Le présentiel sert, par ailleurs, à des aspects méthodologiques et interactifs. Des échanges télécollaboratifs, avec des étudiants dans le pays cible, permettent aux étudiants Lansad allemand à Grenoble de bénéficier du retour sur leur vécu par les partenaires par rapport aux questions abordées, tout en pratiquant la langue (cf. Nissen, 2014).

4. Éléments définitoires

10 Les trois exemples qui précèdent montrent que, d'une FHL à l'autre, les modalités temporelles varient, de même que la manière de construire le scénario pédagogique, l'agencement des modes, etc. De plus, les modes présentiel et distanciel peuvent chacun être subdivisés afin de servir des objectifs pédagogiques spécifiques, comme l'illustrent respectivement le second et le troisième exemple. Pour autant, même si la diversité des FHL existantes est grande, il est possible de définir des caractéristiques communes pour ce type de formations.

11 Ainsi, la formation hybride se caractérise, tout d'abord, par la coprésence de deux modes, le présentiel et le distanciel (Charlier *et al.*, 2006 : 482). Le terme "formation hybride" est, par là-même, plus restreint que le terme "*blended learning*" anglais, qui, quant à lui, perd de son opérationnalité à cause de son champ d'application très large. Il peut, en effet, combiner, en fonction des auteurs, ces deux modes (Graham, 2006 ; MacDonald, 2008), mais aussi des éléments d'ordre différent, tels que le mode synchrone et le mode asynchrone – distanciels tous les deux –, un recours au numérique dans la salle de cours et du présentiel sans technologies, des approches pédagogiques variées (Oliver & Trigwell, 2005 ; Nicolson *et al.*, 2011), etc.

12 Dans la définition que je retiens pour la formation hybride en langues, l'articulation des modes présentiel et distanciel dans un scénario pédagogique commun (Nissen, 2009 : 199) est un aspect fondamental, car c'est cette articulation qui est garante de la cohérence au sein de la formation¹. J'écarte ainsi aujourd'hui de ma définition de la FHL des séances présentielles auxquelles s'ajouteraient de manière non intégrée, par exemple, des ressources ou activités optionnelles à distance, contrairement à un point de vue que j'ai adopté précédemment (Nissen, 2006 ; Degache & Nissen, 2008), où une catégorie des formations analysées atteignait le degré zéro de l'intégration en

tant que simple ajout optionnel d'un mode à une formation qui se déroulait avant tout dans l'autre mode. De même, une simple superposition entre les modes ne saurait suffire (Garrison & Kanuka, 2004 : 99). Plusieurs éléments participent à une articulation entre les deux modes, tels que l'enchaînement temporel, la distribution des contenus et objectifs et surtout les liens entre eux, ainsi que, dans un souci de clarté d'affichage à destination des utilisateurs, la détermination d'un mode dominant (Neumeier, 2005) dans lequel le fonctionnement de la formation est explicité, les consignes sont données et qui est, très souvent, celui pour lequel le scénario pédagogique prévoit le plus de temps d'apprenant.

13 Un aspect qui semble être spécifique à la formation hybride en langues par rapport à celle dans d'autres disciplines, du moins à en juger d'après les définitions qui sont données par les différents auteurs et les cas de figure mis en avant dans la littérature (entre autres, Bersin, 2004 ; Deschryver & Charlier, 2012), est la présence systématique d'interactions non seulement en présentiel mais aussi en ligne. Même pour des formations proposant des ressources et activités en ligne, mais où on ne peut pas encore parler de véritable intégration (et donc pas encore de FHL), on peut toutefois observer une "tendance introductive" des interactions à distance. En effet, une fois que l'enseignant ayant conçu la formation en a fait l'expérience, il s'aperçoit d'après nos observations (Degache & Nissen, 2008) de l'utilité de l'introduction ou bien de la gestion des interactions en ligne ; *a minima* d'une aide apportée aux apprenants en cas de difficulté. Par ailleurs, l'interaction représentant en langues un objectif aussi bien qu'un moyen, le distanciel est alors mis à contribution par les concepteurs de FHL (Nissen, 2006 : 55) afin de pratiquer autrement (par écrit, en asynchrone, etc.), avec d'autres personnes que celles du cours, et / ou de manière extensive dépassant la limite temporelle des séances présentiels, l'interaction en langue étrangère. *A minima*, un scénario de communication entre l'enseignant et l'apprenant est prévu – que l'on peut autrement encore appeler accompagnement ou tutorat. Mais, dans les cas de figure qui viennent d'être mentionnés d'une interaction avec les pairs et / ou des interlocuteurs extérieurs, dans une télécollaboration par exemple, les FHL combinent également différents scénarios de communication avec différents interlocuteurs (Nissen, 2014), comme le montre l'exemple de la formation *Studentenleben in Deutschland* ci-dessus.

5. Questions de recherche sur la FHL

14 Sans prétention d'exhaustivité, cette partie dessine un panorama de questions de recherche posées en lien avec la FHL.

5.1. Efficacité de la FHL

15 Une première préoccupation récurrente dans les publications portant sur la FHL est de mesurer leur efficacité. Il reste extrêmement difficile de comparer, de manière générale et généralisante, "la" FH et "la" formation à distance ou "la" formation entièrement présentielle à cause de la diversité importante des scénarios pédagogiques que chacun de ces types de formation recouvre. La question se pose alors de savoir si ce qui est comparé est, en effet, comparable. Une telle comparaison est possible sur des aspects spécifiques préalablement identifiés, comme par exemple l'apprentissage de la compétence orale qu'analysent Blake *et al.* (2008). D'autres auteurs ne comparent pas la FHL à des formations avec un autre degré de médiatisation, mais étudient l'efficacité d'un ou de plusieurs éléments au sein de la FHL. C'est le cas de Guo (2012), qui analyse les effets d'une alternance des modes pour le développement de stratégies de compréhension de l'oral. D'autres encore, comme Bañados (2006) ainsi que Narcy-Combes et McAllister (2011), cherchent à connaître l'efficacité de la formation, sans pour autant la comparer à d'autres (si ce n'est à elle-même, à un stade antérieur qui a connu ensuite des modifications). Pour cela, ils s'appuient *a minima* sur deux genres de données,

qui sont des tests – de type pré-test et post-test – servant à mesurer la progression des apprenants grâce à la formation, ainsi que le recueil de l'avis des apprenants sur la formation. L'interprétation des résultats poursuit, dans ce cas de figure, un double objectif, celui d'une étude scientifique (ce qui correspond au support choisi pour la publication : des revues scientifiques), mais, de manière tacite, aussi celui d'une justification politique de la formation dont l'efficacité est analysée. Là où une interprétation des résultats très largement positive pour l'ensemble des données donne l'impression de s'inscrire avant tout dans le second objectif, des conclusions plus nuancées satisfont bien davantage également le premier objectif. Ainsi, Narcy-Combes et McAllister (2011) constatent que plus d'un tiers des 159 étudiants font des progrès importants dans la compétence principalement visée, l'expression écrite, mais qu'en revanche, 60 % seulement des étudiants ont recours à la plateforme et au centre de ressources, qui font partie intégrante du dispositif de formation. Par ailleurs, l'avis qu'expriment les étudiants sur la formation fait apparaître qu'une certaine responsabilisation et autonomie de leur part, de même qu'une organisation du travail et un investissement personnel sont nécessaires – mais ne font pas l'unanimité parmi les étudiants. Tandis que les uns apprécient ces aspects, les autres les citent en tant qu'éléments négatifs de la formation.

5.2. Autonomie et autonomisation des apprenants

16 Ce constat que la formation hybride demande un certain degré d'autonomie à l'apprenant est partagé par d'autres (Neumeier, 2005 ; Nissen, 2007 et 2012 ; Rivens Mompean & Eisenbeis, 2009 ; Chaplier & Crosnier, 2014). Cela parce que l'étudiant n'est pas dans un cours purement présentiel dans lequel l'enseignant porte l'avancement et la gestion des contenus qui vont être abordés. Il n'est pas, non plus, porté systématiquement, à distance, par une dynamique de groupe. Il faut également avoir une certaine maîtrise des outils auxquels a recours la formation, et de l'environnement de formation dans son ensemble. Ce qui participe, par ailleurs, aux atouts d'une FHL, sa flexibilité, la souplesse et la liberté de choix partielles qu'y ont les étudiants, contribue en retour également à sa complexité pour l'apprenant, qui doit saisir et savoir se servir des libertés (toutefois assez relatives) dont il dispose. Si la prise en main de ce type de formation est donc, au premier abord, plus exigeante que celle d'une formation purement présentielle, il ne suffit bien évidemment pas de constater la nécessité d'une plus grande autonomie. Il s'agit plutôt de se demander comment l'apprenant peut être soutenu dans sa prise en main de cette formation, afin qu'il en devienne l'acteur responsable souhaité.

17 Les questions sur l'autonomisation de l'apprenant dans une FHL sont posées dans des formations qui sont liées à un recours à un centre de ressources en langues – contexte où la réflexion sur l'autonomie et l'autonomisation de l'apprenant était souvent déjà menée au préalable, comme c'est le cas pour Rivens Mompean et Eisenbeis (2009) et Gettliffe *et al.* (2012). Mais elles le sont également dans le contexte plus large de formations de langues pour spécialistes d'autres disciplines, Lansad (Nissen, 2007 et 2012 ; Chaplier & Crosnier, 2014).

18 Or, même si la question de l'autonomisation est posée en lien avec les FHL parce que les parcours sont partiellement négociés, il ne s'agit pas encore là pour autant de formations autodirigées. Elles sont, en effet, comme les exemples décrits plus haut le montrent, assez largement hétérostructurées par les enseignants-concepteurs, avec des outils souvent imposés, et une validation institutionnelle non négociée par l'apprenant (Nissen, 2007). Une autodirection graduelle et partielle semble néanmoins envisageable, dans le contexte d'un centre de ressources en langues notamment, à travers la définition des objectifs, des contenus, des méthodes et des modalités d'évaluation conjointe avec l'enseignant (Rivens Mompean & Eisenbeis, 2009).

5.3. Raisons d'abandon

19 Il reste que tous les étudiants ne s'inscrivent pas dans la recherche d'une autonomisation, surtout lorsqu'il s'agit pour eux d'une option de langue, obligatoire mais pas nécessairement considérée, par eux, comme étant prioritaire dans leurs cursus. De plus, le formatage par les situations d'apprentissage vécues antérieurement reste fort (Rivens Mompean & Eisenbeis, 2009 ; Chaplier & Crosnier, 2014). Dans des cas extrêmes, un étudiant peut abandonner la formation. Stracke (2007) a identifié certaines raisons d'abandon dans des FHL, dont la première est un lien insuffisant entre les modes distanciel et présentiel, qui font que les étudiants ne voient pas pourquoi telle activité ou telle ressource leur est proposée, ce qui leur rend difficile de s'impliquer. Une autre raison est l'absence de documents papier pour les activités de compréhension et d'expression écrites, jugée perturbante par certains. Une troisième raison est, de manière plus globale, le rejet de l'ordinateur en tant qu'outil pour l'apprentissage ; constat qui peut, en effet, encore assez régulièrement être fait aujourd'hui, à l'ère du numérique.

5.4. Accompagnement par les enseignants-tuteurs

20 Un questionnaire qui est posé en lien avec les FHL est celui de l'accompagnement par les enseignants-tuteurs. Parmi toutes les questions qui peuvent se poser dans ce cadre, il en est une qui rend tout particulièrement compte de la complexité des FHL. C'est celle des tuteurs de deuxième génération, c'est-à-dire des enseignants qui n'ont pas participé à la conception de la formation mais qui y interviennent, et de leur appropriation du dispositif de formation (Comas-Quinn, 2011 ; Nissen & Soubrié, 2011 ; Nissen & Tea, 2012). Je n'ai pas trouvé d'interrogation de ce type dans des publications sur des formations hybrides dans d'autres disciplines, ce qui semble indiquer ici une spécificité des FHL, qui pourrait relever du fait que les formations hybrides sont encore plus complexes en langues, car l'aspect de l'entraînement langagier ajoute ici un élément combinatoire des modes supplémentaire.

21 Il apparaît, en effet, qu'un enseignant qui prend en charge une FHL, dont il doit d'abord s'approprier le fonctionnement, n'y arrive pas toujours dès le départ. Quelques éléments-clés apparaissent lorsqu'on compare l'aisance de ces enseignants-tuteurs dans leur intervention dans la formation, leur compréhension du fonctionnement de cette formation, et leur sentiment d'efficacité. Un premier élément mis en exergue est celui du plaisir qu'arrivent à prendre les personnes dans leur enseignement hybride, et qui est une des conditions pour motiver les apprenants. Par ailleurs, le fait de percevoir une cohérence dans la formation est une condition pour faire comprendre cette cohérence aux étudiants. D'autres facteurs interviennent cependant encore, tel que le fait de se sentir intégré dans une équipe, que ce soit au niveau pédagogique ou plus largement avec les coordinateurs, concepteurs et administrateurs de la formation. De même que pour les étudiants, une certaine maîtrise technique est incontournable. De plus, l'investissement personnel, du côté enseignant également, s'avère nécessaire afin de s'approprier les contenus et activités proposés. Et, le fait que la conception de la formation lui accorde une certaine latitude dans la détermination de ces derniers, est appréciée et mise à contribution dans l'appropriation de celle-ci.

6. Conclusion

22 Si les raisons pour la mise en place d'une FHL sont donc multiples, les questions de recherche soulevées montrent cependant qu'elles requièrent une attention particulière dans leur conception et leur mise en place. En effet, ce type de formation demande autant à l'apprenant qu'à l'enseignant, ou tuteur, un certain degré d'investissement et d'appropriation.

Références

Les liens externes étaient valides à la date de publication.

Des DOI (Digital Object Identifier) sont automatiquement ajoutés aux références par Bilbo, l'outil d'annotation bibliographique d'OpenEdition. Les utilisateurs des institutions abonnées à l'un des programmes freemium d'OpenEdition peuvent télécharger les références bibliographiques pour lesquelles Bilbo a trouvé un DOI.

Bañados, E. (2006). "A blended-learning pedagogical model for teaching and learning EFL successfully through an online interactive multimedia environment". *Calico Journal*, vol. 23, n° 3. pp. 533-550. Disponible en ligne : <http://www.equinoxpub.com/journals/index.php/CALICO/article/view/23157/19162>

Bersin, J. (2004). *The blended learning book: Best practices, proven methodologies, and lessons learned*. San Francisco, CA : Pfeiffer Publishing.

Blake, R., Wilson, N. L., Cetto, M. & Pardo-Ballester, C. (2008). "Measuring oral proficiency in distance, face-to-face, and blended classrooms". *Language Learning & Technology*, vol. 12, n° 3. pp. 114-127. <http://llt.msu.edu/vol12num3/blakeetal.pdf>

Chaplier, C. & Crosnier, É. (2014). "Dimension et autonomisation psycho-affectives dans deux dispositifs hybrides : études de cas en master 2". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 17. <http://alsic.revues.org/2739>. DOI : 10.4000/alsic.2739

Charlier, B., Deschryver, N. & Peraya, D. (2006). "Apprendre en présence et à distance – Une définition des dispositifs hybrides". *Distances et savoirs*, vol. 4, n° 4. pp. 469-496. <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2006-4-page-469.htm>
DOI : [10.3166/ds.4.469-496](https://doi.org/10.3166/ds.4.469-496)

Comas-Quinn, A. (2011). "Learning to teach online or learning to become an online teacher: an exploration of teachers' experiences in a blended learning course". *ReCALL*, vol. 23, n° 3. pp. 218-232.
DOI : [10.1017/S0958344011000152](https://doi.org/10.1017/S0958344011000152)

Degache, C. & Nissen, E. (2008). "Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignant : pratiques, représentations, évolutions". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 11, n° 1. pp. 61-92. <http://alsic.revues.org/797>. DOI : 10.4000/alsic.797

Deschryver, N. (2008). *Interaction sociale et expérience d'apprentissage en formation hybride*. Thèse, université de Genève.

Deschryver, N. & Charlier, B. (2012). *Dispositifs hybrides, nouvelle perspective pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur. Rapport final Hy-Sup*. <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:23102>

Docq, F., Lebrun, M. & Smidts, D. (2007). "Claroline, une plate-forme d'enseignement-apprentissage sur internet. Pour propulser la pédagogie active et l'innovation ?". *Colloque "Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur"*, Louvain-La-Neuve.

Garrison, D. R. & Kanuka, H. (2004). "Blended Learning: uncovering its transformative potential in Higher Education". *The Internet and Higher Education*, vol. 7, n° 2. pp. 95-105. DOI : [10.1016/j.iheduc.2004.02.001](https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.02.001)

Gettliffe, N., Dittel, J. & Delhaye, A. (2012). "Guider l'autonomie par les forums de discussions électroniques". *Les langues modernes*, n° 3. pp. 47-54.

Graham, C. R. (2006). "Blended learning systems. Definition, current trends and future directions". In Bonk, C. & Graham, C. R. (dir.). *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. San Francisco : John Wiley and Sons. pp. 3-21.

Guo, J. (2012). *Améliorer la compréhension de l'oral en chinois langue étrangère : quelles compétences développer et avec quel scénario de formation hybride ?*. Thèse de doctorat en sciences du langage, université Grenoble 3.

MacDonald, J. (2008). *Blended learning and online tutoring. Planning learner support and activity design*. Padstow : Gower Publishing Company.

McDonald, P. L. (2014). "Variation in Adult Learners' Experiences of Blended Learning". In Picciano, A. G., Dziuban, C. D. & Graham C. R. (dir.). *Blended Learning. Research Perspectives, volume 2*. New York : Routledge. pp. 215-234.

Narcy-Combes, M.-F. & McAllister, J. (2011). "Evaluation of a blended language learning environment in a French university and its effects on second language acquisition". *AsP*, n° 59. pp. 115-138. <http://asp.revues.org/2250>. DOI : 10.4000/asp.2250

Neumeier, P. (2005). "A closer look at blended learning – Parameters for designing a blended learning environment for language teaching and learning. *ReCALL*, vol. 17, n° 2. pp. 163-178. DOI : [10.1017/S0958344005000224](https://doi.org/10.1017/S0958344005000224)

Nicolson, M., Murphy, L. & Southgate, M. (2011). "Language teaching in a changing world: introduction and overview". In Nicolson, M., Murphy, L. & Southgate, M. (dir.). *Language Teaching in Blended Contexts*. Edinburgh : Dunedin. pp. 3-12.

Nissen, E. (2006). "Scénarios de communication en ligne dans des formations hybrides". *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation – Le français dans le monde – Recherches et applications*. pp. 44-58. Disponible en ligne : <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00124819>

Nissen, E. (2007). "Quelles aides les formations hybrides en langues proposent-elles à l'apprenant pour favoriser son autonomie ?". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 10, n° 1. pp. 129-144. <http://alsic.revues.org/617>. DOI : 10.4000/alsic.617

Nissen, E. (2009). "Accompagnement dans une formation à distance et dans une formation hybride – Analyse de pratiques". In Rivens Mompean, A. & Barbot, M.-J. (dir.). *Dispositifs médiatisés en*

langues et évolutions professionnelles pour l'accompagnement-tutorat. Lille : Éditions du conseil scientifique de l'université Charles-de-Gaulle Lille 3. pp.191-210. Disponible en ligne : <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00785937>

Nissen, E. (2012). "Autonomie dans une formation hybride : qu'en dit l'apprenant ?". *Les langues modernes*, n° 3. pp. 18-27. Disponible en ligne : <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00785958>

Nissen, E. (2014). *Modéliser le fonctionnement de la formation hybride en langues à travers des recherches ingénieriques*. Synthèse rédigée en vue de l'obtention de l'habilitation à diriger des recherches, soutenue le 12 décembre 2014, université Stendhal, Grenoble 3.

Nissen, E. & Soubrié, T. (2011). "Accompagnement présentiel dans un dispositif hybride – Des paramètres qui influencent la conduite de l'action tutorale ?". *Mélanges Crapel*, n° 32. pp. 101-118. <http://www.atilf.fr/spip.php?article3798>

Nissen, E. & Tea, E. (2012). "Going Blended: New Challenges for Second Generation L2 Tutors". *Computer Assisted Language Learning (CALL) Journal – Special Issue – Tutoring at a Distance*, vol. 25, n° 2. pp. 145-163. Disponible en ligne : <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00785950>

Oliver, M. & Trigwell, K. (2005). "Can 'Blended Learning' Be Redeemed?". *E-Learning and Digital Media*, vol. 2, n° 1. pp. 17-26. <http://www.worldwords.co.uk/pdf/validate.asp?j=elea&vol=2&issue=1&year=2005&article=3> Oliver
ELEA 2 1 web
DOI : [10.2304/elea.2005.2.1.2](https://doi.org/10.2304/elea.2005.2.1.2)

Peraya, D. & Peltier, C. (2012). "Typologie des dispositifs hybrides : configurations et types". In Deschryver, N. & Charlier, B. (dir.). pp. 54-86.

Reyssat, B. (2012). "Un exemple de cours hybride". *Séminaire "Le numérique au service des langues"*. Présentation orale, université de Franche-Comté, 2-3 juillet 2012. http://num-langues.univ-fcomte.fr/pages/fr/menu3865/actes_sem-15675.html

Rivens Mompean, A. & Eisenbeis, M. (2009). "Autoformation en langues : quel guidage pour l'autonomisation ?". *Les cahiers de l'Acedle*, vol. 6, n° 1. pp. 221-244. http://acedle.org/IMG/pdf/Rivens_Eisenbeis_Cahiers-Acedle_6-1.pdf

Stracke, El. (2007). "A road to understanding: A qualitative study into why learners drop out of a blended language learning (BLL) environment". *ReCALL*, vol. 19, n° 1. pp. 57-78. DOI : 10.1017/S0958344007000511
DOI : [10.1017/S0958344007000511](https://doi.org/10.1017/S0958344007000511)

Tea, E. & Carrière-Lorenzsonn, C. (2012). "EnforCE : exemple de formation hybride". *Séminaire "Le numérique au service des langues"*. Présentation orale, université de Franche-Comté, 2-3 juillet 2012. http://num-langues.univ-fcomte.fr/pages/fr/menu3865/actes_sem-15675.html

Notes

1 Cette définition est plus restrictive que celle donnée par Peraya et Peltier (2012 : 84) pour la formation hybride, qui soulignent bien l'importance de l'articulation, mais ne retiennent pas la scénarisation des activités à distance comme condition incontournable, dans le souci d'inclure un nombre important de formations existant dans l'enseignement supérieur dans leur corpus.